

La manera en que los padres y otros miembros de la familia apoyan la conciencia fonológica

ESTRATEGIAS

Introducción

La conciencia fonológica involucra conocer los sonidos y los patrones de sonido de los lenguajes alfabéticos (en idiomas como el inglés, español y árabe), además de conocer los significados de las palabras. Los niños pequeños muestran que están desarrollando la conciencia fonológica cuando:

- ▶ Se dan cuenta y escuchan los sonidos del lenguaje
- ▶ Juegan con los patrones de sonido, repitiendo sonidos, palabras que riman, cantando o recitando melodiosamente
- ▶ Identifican el sonido de las palabras que suenan igual, por ejemplo, al comienzo y al final de las palabras, como “avión y aeropuerto”
- ▶ Juegan con el sonido de las palabras, como cuando mezclan palabras –por ejemplo, uniendo “aero” y “plano” resultando en “avión” –o manipulando sonidos, diciendo cosas como “panqueque, wanqueque, manqueque”
- ▶ By playing with words and sounds in different ways, parents and family members can support the development of phonological awareness—which, in turn, will one day help children to read!



Metodología planificada para el lenguaje (PLA)



Contenido . . .

para **Bebés**
págs. 2-3

para **Niños pequeños**
págs. 4-6

para **Preescolares**
págs. 7-8

Cómo apoyar a los bebés para desarrollar la conciencia fonológica

A medida que los bebés interactúan con sus padres y otros miembros de la familia, y exploran asimismo el mundo que les rodea, aprenden las diferencias entre los sonidos del entorno (como voces, perros que ladran, aspiradoras) y el lenguaje. Desde el momento en que nacen, los bebés ya pueden reconocer el sonido de la voz de su mamá. Pronto reconocerán el sonido de otras voces de cuidadores cuando las escuchen más a menudo. Con tiempo y mucha repetición, los bebés también comienzan a reconocer sus canciones, poemas e historias favoritas.



Los bebés comienzan a desarrollar la conciencia fonológica cuando los padres y otros miembros de la familia:

- ▶ Cantan canciones infantiles y canciones de cuna en el idioma o idiomas de los niños (Gillon, 2007)
- ▶ Utilizan una forma para hablar con los niños llamada “parentese”, en la que los padres les hablan a sus pequeños en un tono más agudo, a una velocidad más lenta, con una enunciación más clara, y con frases más simples y cortas, combinadas con gestos y expresiones faciales (Snow, 1991)
- ▶ Responden a las necesidades de los bebés inmediatamente, por ejemplo, cambiándolos cuando están mojados o acostándolos para tomar la siesta en cuanto parecen adormilados
- ▶ Hablan utilizando muchas palabras distintas
- ▶ Describen las voces (por ejemplo, “Oh, oigo que viene Sissy. ¡Aquí está Sissy!”) y los sonidos que escuchan (por ejemplo, “¿Escuchaste ladrar a ese perrito? ¡Guau, guau!”)
- ▶ Leen libros de rimas, cancioneros y cuentos, y utilizan libros resistentes, tales como libros de pasta dura que pueden tolerar el uso y la exploración activa de los bebés—cargando los libros, pasando las páginas, dejándolos caer, etc. (Hoffman y Cassano, 2013)
- ▶ Ayudan a los niños a nombrar y describir imágenes y objetos para aumentar su vocabulario (Gillon, 2007)

Algunas maneras en que los padres y otros miembros de la familia apoyan la conciencia fonológica en los bebés

En casa

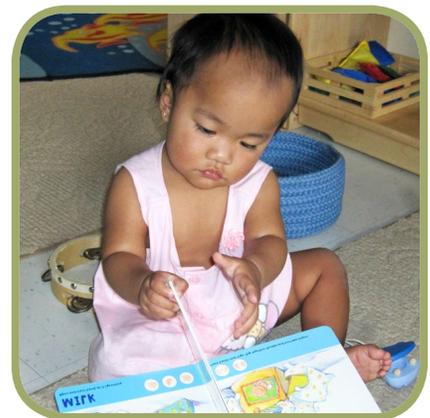


Elina, de cuatro meses, se sienta en el regazo de su mami. "La linda manita, que tiene el bebé", canta Mami mientras mueve gentilmente las manos de Elina. "¡Que linda! ¡Que bella! ¡Que bonita es!" Mami lleva las manos de Elina hacia el cielo al mismo tiempo que se estira y enfatiza la palabra "es". Cuando Elina tenga seis meses de edad, ella elevará por sí sola las manos hacia arriba tan pronto como Mami comience a cantar esta canción.

En una visita domiciliaria



Sarah, la visitadora domiciliaria, comenta con la mamá de Kyi la manera en que ella puede hacer participar a Kyi, de nueve meses de edad, en una conversación. "¡Mira, Kyi!" Sarah dice para atraer la atención de Kyi. "¡Mira el libro!" Kyi lo mira y luego estira la mano para alcanzar el colorido libro de pasta dura que Sarah sostiene en sus manos. "Kyi, ¿quieres el libro?" Kyi toma el libro de las manos de Sarah. "Babababoo", dice. "¡Babababoo lo serás tú!" Sarah contesta y se ríe. "Te gusta el libro, ¿no es así?" Sarah agrega. "¡Mira! Hay una pelota en el libro. Déjame enseñártela". Sarah se sienta en el suelo y anima a la mamá de Kyi a que se siente con ellos al mismo tiempo que invita a Kyi a sentarse en su regazo. "¡Gu-gu, ga-ga!" Kyi dice, cuando ve la imagen de la pelota. Su mamá se da cuenta de que a pesar de que Kyi no puede contestar todavía, está escuchando y está sosteniendo una conversación a su manera.



Cómo apoyar a los niños pequeños para desarrollar la conciencia fonológica

Los niños pequeños desarrollan la conciencia fonológica escuchando e imitando las “conversaciones” en las que participan y emulando los sonidos que escuchan en su entorno. Los padres y otros miembros de la familia pueden apoyar ese desarrollo haciéndolos participar en juegos de sonidos, y hablando, leyendo y cantando con ellos. Mientras más lenguaje adquieran los niños, más se les facilitará el desarrollo de la conciencia fonológica (Metsala y Walley, 1998; Metsala, 1999).



Los niños pequeños desarrollan la conciencia fonológica cuando los padres y otros miembros de la familia:

- ▶ Comparten muchas canciones de cuna, libros de rimas, textos aliterativos, canciones y rondas infantiles que tienen juegos de palabras como por ejemplo, “Tres tristes tigres”, “Pin Pon es un muñeco” (Yopp, 1995; Adams, 1998)
- ▶ Dirigen la atención de los niños hacia el material impreso en la comunidad, utilizando por ejemplo letreros, títulos de libros, señalamientos de alto y de salida (Adams y Osborn, 1990)
- ▶ Planean tener conversaciones individuales con los niños varias veces al día y “buscan los cinco con ahínco” tratando de darles 5 turnos a cada uno de los participantes en la conversación (Dickinson, 2011)
- ▶ Leen y releen rimas y otros tipos de relatos (Yopp, 1995) con emotividad, cambiando la fuerza y suavidad de la voz para capturar el ritmo de la historia (Schickedanz y Collins, 2013)
- ▶ Señalan las palabras que riman (por ejemplo, “Dijiste que compraste zapatos blancos. Escucha ahora, ‘zapatos’ y ‘blancos’ ¡riman!”) (Bradley y Bryant, 1983)
- ▶ Alientan a los niños a utilizar una palabra que rime al final de la oración (por ejemplo “Meloncito y Limoncito son buenos...¡jamiguitos!”) (Gillon, 2007)
- ▶ Hacen rimas juntos (por ejemplo, “Fanqueque, wanqueque, ¡quiero un panqueque!”)
- ▶ Estimulan a los niños a jugar con sonidos (por ejemplo, “¿Puedes adivinar cuál nombre es este? Mo-ha-med”)
- ▶ Desarrollan en los niños las habilidades para escuchar y prestar la atención (por ejemplo, “Escuchen...” (McClelland et al., 2007)
- ▶ Presentan libros y rompecabezas de alfabeto y hablan sobre las letras, incluyendo sus nombres, cómo se forman y sus sonidos cuando se leen (Paratore, Cassano y Schickedanz, 2011)
- ▶ Hablan con los niños de un poco más de edad acerca del nombre de letras significativas, tales como las letras y sonidos de su propio nombre (por ejemplo, “¡Mira! Aquí está la letra L, justo como la L de tu nombre, ‘Lily’”). (Pierce y Profio, 2006)

Algunas maneras en que los padres y otros miembros de la familia apoyan la conciencia fonológica en los niños pequeños

En la comunidad

Sara, de dos años de edad, y su papá Darryl están "leyendo" el libro favorito de Sara en la biblioteca. Es un libro de ilustraciones sobre animales. Darryl ayuda a que Sara nombre el animal en cada imagen y menciona algo acerca de cada animal a medida que lo nombran. Sara está fascinada particularmente por el elefante y se ríe mientras que apunta con su dedo hacia la página y dice la palabra. Darryl se ríe también y dice, "¡Elefante, elefante, barrigafante, harinafante! El elefante contestó el ¡Telefante!" Sara suelta una risita y pide, "¡Otra vez!"

En casa

Carla está enseñándole a su mamá y a su hermanita pequeña la canción de la tetera, "I'm a Little Teapot", la cual aprendió en el centro de Head Start. La cantan juntos y la actúan también. Su mamá trae una tetera de la cocina y comenta acerca de un par de palabras nuevas que tiene la canción. Señalando la boquilla de la tetera, Mamá dice, "La boquilla es la parte larga y delgada por la cual se vierte el té. ¿Y ven la forma de la tetera? Es redonda y gordita —regordilla. Carla se ríe y repite, "¡Vierto té por la boquilla de mi tetera regordilla!"

Entre la casa y Early Head Start

Santiago es un niño de dos años y está cantando a viva voz una tonada con rimas, "Arroz con leche" durante su regreso a casa desde el centro Early Head Start. "Arroz con leche me quiero casar, con una señorita que sepa bailar". Su hermana mayor Isabela dice, "Cuando yo estaba en Head Start, la aprendí de una forma diferente". Ella canta, "Arroz con leche, me quiero casar, con una viudita de la capital". Mientras los niños continúan cantando, su mamá se sonríe.

Ella está contenta porque Santiago está aprendiendo canciones con rimas que él continuará recordando cuando tenga la edad de Isabela.



Algunas maneras en que los padres y otros miembros de la familia apoyan la conciencia fonológica en los niños pequeños

En casa

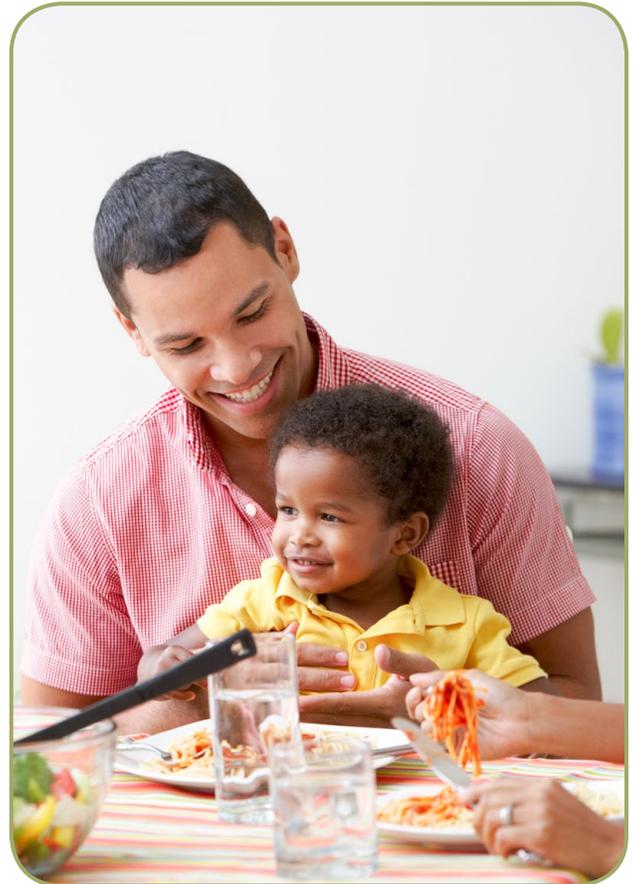


Eduardo está golpeando la caja del espagueti mientras espera impacientemente que se cocine. "Mira, Eduardo", dice su mamá. "¡Fíjate en la E de la caja de espagueti! E de espagueti y E de Eduardo. "¡Mía!" exclama Eduardo. "Sí", asiente su mamá y se ríe, señalando de nuevo la E en la caja. "E de Eduardo, pero también E de ¡espagueti!"

En casa



Jana está almorzando con sus niñas—Ana de dos años y Alia de cuatro años. "¡Mmmm, almuerzo!" exclama Jana. "¡Me gusta cuando muerdo el almuerzo! 'Muerdo' y 'almuerzo' —¡iriman! ¿Pueden escuchar como suenan al final? —¡Muerdo, almuerzo!" Las niñas sueltan risitas. "Aquí hay otra rima", dice Jana, "¡No bebas con las orejas!" Nuevamente las niñas se ríen y Alia repite, "Bebas con orejas". "¡Así es!" Jana exclama, "'Bebas' y 'orejas' iriman! pero no derramen el agua porque se resbalarán y se golpearán las orejas con las tejas. 'Orejas' y 'tejas'—¡iriman también!" Después de otro coro de risillas, Jana se pone a pensar en algunas otras rimas para compartirlas con su pandilla de peques a la hora de los queques.



Between Home and Early Head Start



On his way home from Early Head Start, two-year-old Lan chants, "Con cò bé bé, nó đậu càngh tre, di không hỏi mẹ . . ." Su madre Xuan sonríe para sí. Los maestros de Lan la habían invitado a que les enseñara esta rima a los niños de la clase, así como los movimientos con las manos que la acompañan. A pesar de que ella ha estado cantando esa canción a Lan desde antes de su nacimiento, se siente contenta de que otros niños se sepan una canción de rima proveniente de su cultura.

Los niños en preescolar desarrollan la conciencia fonológica a medida que notan los sonidos y los patrones de sonido del idioma –por ejemplo, las sílabas, las rimas y los sonidos individuales o fonemas en inglés– y comienzan a escuchar, identificar, hacer y trabajar con los sonidos y los patrones de sonido del idioma hablado. A pesar de que la conciencia fonológica no es necesaria para las conversaciones del día a día, es fundamental para aprender a leer en lenguajes alfabéticos, como el inglés, español y árabe (Lonigan, Schatschneider y Westberg, 2008). Los niños en preescolar necesitan muchas oportunidades para escuchar un idioma rico, pero necesitan asimismo ocasiones para escuchar y jugar con los sonidos en las palabras.

Los niños en edad preescolar desarrollan la conciencia fonológica cuando los padres y otros miembros de la familia:

- ▶ ¡Hablan y hablan y hablan! El escuchar muchas palabras (Huttenlocher, Waterfall, Vasilyeva, Vevea y Hedges, 2010; Hoff y Naigles, 2002) y muchas palabras distintas (Pan, Rowe, Singer y Snow, 2005) ayuda a los preescolares a incrementar sus vocabularios debido a que mientras mayor es la cantidad de palabras que conozcan, mayor será la facilidad que tendrán para adquirir la conciencia fonológica (Metsala y Wally, 1998)
- ▶ Fomentan la habilidad de escuchar con cuidado (por ejemplo, “Escuchen las instrucciones...”) y la habilidad de prestar atención (por ejemplo, “Utilicen los ojos y las orejas para ver lo que estoy haciendo y lo que estoy diciendo...”)
- ▶ Leen (y releen) libros con rimas y les enseñan poemas, canciones y rondas infantiles tales como “Mamá Oca”
- ▶ Juegan con rimas e identifican las rimas que existen en canciones y relatos (por ejemplo, “‘Oso’ y ‘canoso’—¡riman!”) También inventan sus propias rimas (por ejemplo, “¿Puedes pensar en una palabra que rime con...?”)
- ▶ Hacen juegos significativos de palabras, por medio de la unión de los sonidos iniciales de los nombres de los niños (por ejemplo, “¿Puedes adivinar de quién es este nombre: ‘A-miir’?) o a palabras de libros que han disfrutado juntos (por ejemplo, “Estoy pensando en algo que la oruga comió: ‘sa-la-mí’. ¿Puedes adivinar mi palabra?”) (Schickedanz y Collins, 2013)
- ▶ Proporcionan a los niños preescolares oportunidades para jugar con rompecabezas o juegos de alfabeto y se sientan con ellos a hablar sobre las letras y sus sonidos mientras juegan (Gillon, 2007)
- ▶ Enseñan el alfabeto—especialmente las letras en los nombres de los niños; comentan acerca de las letras y sus sonidos (por ejemplo, “Esa señal dice ‘empuje’. Empuje también comienza con la letra ‘E’, justo como tu nombre, Emilio. ¿Cuál otra palabra empieza con ‘E’?”) (Ball y Blachman, 1991)
- ▶ Dirigen la atención de los niños hacia los sonidos iniciales de las palabras encontrando imágenes y objetos que comienzan con el mismo sonido (por ejemplo, “‘Pelota’ y ‘perro’. Ambas palabras comienzan con la P”.)

Algunas maneras en que los padres y otros miembros de la familia apoyan la conciencia fonológica en los niños preescolares

Entre la casa y Head Start

Jhumur sirve de voluntaria en el salón de clases de su hija Julia. A la hora de reunirse en círculo, juegan un juego muy simple y entretenido sobre los sonidos iniciales. La maestra mira alrededor de la clase y dice, "¡Por favor, levanten la mano si sus nombres empiezan con el primer sonido de la palabra 'coche'!" Raúl y Rosamaría levantan la mano. Cuando la maestra dice, "¡Por favor, levanten la mano si sus nombres empiezan con el sonido inicial de 'ventana'!" Victoria levanta la mano. Más tarde en casa, Jhumur juega a la "escuelita" con su hija Julia y sus animales de peluche. Todos se encuentran sentados en círculo, igual que en la escuela. Jhumur dice, "¡Por favor, levante la mano aquel cuyo nombre comience con el sonido de 'lámpara'!" Julia levanta la zarpa de su león de juguete. Luego Jhumur dice, "¡Por favor, levanten la mano aquellos cuyos nombres empiecen con el mismo sonido que 'microondas'!" Julia levanta la manita de su mono de peluche. ¡Las dos se ríen al considerar lo inteligente que son el león y el mono!



En casa

Elliette y su hermano mayor Ethan están haciendo un juego de rimas. "Chocar, aplastar", dice Ethan. "Chocar, aplastar... iriman!" se regocija Elliette. "Es correcto", dice Ethan. "Aquí hay otra —trapear, saltar" Elliette asiente con la cabeza. "Trapear, saltar. ¡También riman! ¡Juguemos otra vez!" dice Ethan riendo. "Está bien. ¿Qué tal 'gato' y 'pato'?"

En la comunidad

Benjamín y su mamá están haciendo diligencias, pero también están a la caza de sonidos. "¿Dónde más podemos encontrar otro sonido 'be' de Benjamín?" Mamá pregunta. "Mira", dice mientras señala hacia donde un par de viejitos están sentados en el parque, "banco". "B, b, b... ibanco! ¡B... Benjamín!" grita él. "Tienes razón", dice su mamá. "¿Qué más comienza con la letra 'B'?" "¡Barco!" dice Benjamín, apuntando con su mano. Su mamá está de acuerdo y dice, "¡Sí, el niño está jugando con su barco mientras sus abuelitos lo están observando desde el banco! ¡Tú eres muy bueno cazando sonidos! Ahora sólo nos queda ir a un lugar más—la oficina de correos!" "B, b, b... correos", se ríe Benjamín. "¡No! ¡No es una 'B'!" Mamá también se ríe y continúan a la caza de letras.

Conciencia fonológica: Referencias

- ▶ Adams, M. J. (1998). Phonemic awareness in young children: A classroom curriculum [La conciencia fonémica en los niños de corta edad: Currículo para el salón de clases]. Baltimore, MD: Paul H Brookes.
- ▶ Adams, M. J., & Osborn, J. (1990, May). Beginning reading instruction in the United States [Comienzo de la instrucción de la lectura en los Estados Unidos]. Paper presented at the meeting of the Educational Policy Group, Washington, DC.
- ▶ Ball, E. W., & Blachman, B. A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? [¿La capacitación relativa a la conciencia fonémica en el kínder representa una diferencia en el reconocimiento temprano de las palabras y el desarrollo de la ortografía?]. *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49–66.
- ▶ Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection [La conexión causal entre la categorización de los sonidos y el aprendizaje de la lectura]. *Nature*, 301, 419–421.
- ▶ Dickinson, D. K. (2011). Teachers' language practices and academic outcomes of preschool children [La prácticas lingüísticas de los maestros y los resultados académicos de los niños preescolares]. *Science*, 333(6045), 964–967.
- ▶ Gillon, G. T. (2007). Phonological awareness: From research to practice [Conciencia fonológica: De la investigación a la práctica]. New York: The Guilford Press.
- ▶ Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon [La manera en que los niños hacen uso de las aportaciones lingüísticas para adquirir el léxico]. *Child Development*, 73(2), 418–433.
- ▶ Hoffman, J. & Cassano, C. M. (2013). The beginning: Reading with babies and toddlers [El inicio: La lectura con bebés y niños pequeños]. In J. A. Schickedanz & M. F. Collins (Eds.), *So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing* [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth [Orígenes de la variabilidad en el crecimiento lingüístico en los niños]. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343–365.
- ▶ Lonigan, C. J., Schatschneider, C., & Westberg, L. (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling [Detección de las habilidades y destrezas vinculadas con los resultados futuros en la lectura, escritura y ortografía de los niños]. In *The National Early Literacy Panel, Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (pp. 55–106). National Institute for Literacy.

- ▶ McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills [Vínculos entre la regulación del comportamiento y la lectoescritura, el vocabulario y las habilidades matemáticas de los niños preescolares]. *Developmental Psychology*, 43(4), 947.
- ▶ Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development [La conciencia fonológica en los niños de corta edad y la repetición de vocalizaciones como una característica del desarrollo del vocabulario]. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 3.
- ▶ Metsala, J. L., & Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability [El crecimiento del lenguaje hablado y la reestructuración de segmentos de las representaciones léxicas: Precursores de la conciencia fonémica y la habilidad de lectura temprana]. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy [Reconocimiento de las palabras en la lectoescritura incipiente]*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- ▶ Pan, B. A., Rowe, M. L., Singer, J. D., & Snow, C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families [El correlato maternal del crecimiento en la producción de vocabulario de los niños pequeños en las familias de bajos ingresos]. *Child Development*, 76(4), 763–782.
- ▶ Paratore, J. M., Cassano, C.M. & Schickedanz, J. A. (2011). Supporting early (and later) literacy development at home and at school: The long view [El apoyo al desarrollo de la lectoescritura temprana (y posterior) en el hogar y en la escuela: Perspectiva a largo plazo]. In M. Kamil, P. D. Pearson, E. Moje, & P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research [Manual de investigación de la lectura] (Vol. IV)*. New York: Routledge.
- ▶ Pierce, P., & Profio, A., (2006). From cooing to conversation to the carrot seed: Oral and written language connections [De los arrullos a las conversaciones a la lectura de la "Semilla de zanahoria": Las conexiones entre la oralidad y la escritura del idioma], in S. E. Rosenkoetter & J. Knapp-Philo (Eds.), *Learning to read the world: Language and literacy in the first three years [Aprendiendo a leer el mundo: El lenguaje y la lectoescritura durante los primeros tres años de vida]*. Washington, DC: Zero to Three.
- ▶ Schickedanz, J. A., & Collins, M. F. (2013). So much more than the ABCs: The early phases of reading and writing [Muchísimo más que el ABC: Las facetas tempranas de la lectura y la escritura]. Washington, DC.: National Association for the Education of Young Children.
- ▶ Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development [El fundamento teórico para la relación existente entre el idioma y la lectoescritura en desarrollo]. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5–10.

Conciencia fonológica: Referencias

- ▶ Yopp, H. (1995). Read aloud books for phonemic awareness: An annotated bibliography [Lectura de libros en voz alta para el desarrollo de la conciencia fonémica: Bibliografía anotada]. *The Reading Teacher*, 53(5), 410–424.
- ▶ Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom [El apoyo del desarrollo de la conciencia fonémica en los salones de clase]. *The Reading Teacher*, 54(2), 130–143.



Se preparó este documento de acuerdo con la subvención #90HC0001 para el Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EE. UU., Administración para Niños y Familias, la Oficina Nacional de Head Start, por el Centro Nacional sobre la Receptividad Cultural y Lingüística <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>